



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Młodzież i szkoła – rzecz o układach częściowo odosobnionych

Author: Alina Szczurek-Boruta

Citation style: Szczurek-Boruta Alina. (2019). Młodzież i szkoła – rzecz o układach częściowo odosobnionych. "Pedagogika Społeczna" (2019, nr 3(73), s. 357-371), doi 10.35464/1642-672X.PS.2019.3.25



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Alina Szczurek-Boruta

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-7705-4398

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.25>

Młodzież i szkoła – rzecz o układach częściowo odosobnionych

Youth and school – about partially separated systems

ABSTRACT: What is referred to in this study is one of the basic paradigms of holistically understood modern science – the system approach. The article presents my own research experiences concerning youth, school and other elements of the educational environment. The significance is indicated of the studies on youth for pedagogy and for other social sciences and the role of various elements of the educational environment, including school, in forming the identity of young people. Against the background of my own quantitative and qualitative studies (on life orientations of the young, their choice of ideals and the way of life, the importance of various elements of the educational environment in forming the knowledge of oneself and the world), social separation of youth and school is shown. It is indicated that the essence of education lies in the mutual relations between different systems (not only the group of youth and school), in the flow of values, emotions, information, energy – only then the proper mechanism of the educational process can be revealed.

KEYWORDS: Youth, school, educational environments, partially separated systems.

STRESZCZENIE: W opracowaniu tym odwołuję się do jednego z podstawowych paradygmatów współczesnej nauki, rozumianej całościowo, do podejścia systemowego. Artykuł prezentuje wiedzę i własne doświadczenia badawcze dotyczące młodzieży, szkoły i innych elementów środowiska wychowawczego. Wskazuje na znaczenie badań młodzieży dla pedagogiki i innych nauk społecznych oraz na rolę różnych elementów środowiska wychowawczego, w tym szkoły, w formowaniu tożsamości młodych ludzi. Na tle wyników własnych badań ilościowych i jakościowych (orientacji życiowych młodych ludzi, wyboru ideałów, wyboru drogi życiowej, znaczenia przypisywanego różnym elementom środowiska wychowawczego w formowaniu wiedzy o sobie i świecie) ukazuję odosobnienie społeczne młodzieży i szkoły, wskazując na to, że istota wychowania leży we

wzajemnych stosunkach zachodzących między różnymi układami (nie tylko między grupą młodzieży i szkołą), przepływach wartości, emocji, informacji, energii, tylko wtedy ujawnia się właściwy mechanizm procesu wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: Młodzież, szkoła, środowiska wychowawcze, układy częściowo odosobnione.

Uwagi wstępne

Zainteresowanie badawcze grupą młodzieży nietrudno wyjaśnić. Badania młodzieży pozwalają myśleć o tej zbiorowości m.in. w kategoriach siły włączającej się w nurt społecznych przeobrażeń i nadającej im specyficzny, wynikający z cech pokoleniowych charakter i kierunek oraz wskaźnika zmian społecznych, pozwalającego prognozować społeczne szanse na zachowanie korzystnych relacji między ciągłością i zmianą społeczną (Mannheim 2011; Griesse 1996; Górniewicz 1999; Leppert 2002; Melosik 2005). Znaczenie młodości dostrzegano i dostrzega się powszechnie. Zygmunt Krasiński – jeden z trojga największych poetów polskiego romantyzmu – w wierszu pt. *Do Kajetana Koźmiana* pisał „Młodość, mistrzu, jest rzeźbiarką, Co wykuwa żywot cały; Choć przeminie sama szparko, Cios jej dłuta wiecznotrwały”. Wagę osiągnięć rozwojowych fazy dorastania dla dalszego rozwoju człowieka i jakości życia podkreśla się w społecznej psychologii rozwoju. Socjologowie podnoszą znaczenie młodego pokolenia dla społeczeństwa, ekonomiści dla gospodarki. Postępuje rozwój pedagogiki młodzieży, która dokonuje przeglądu i syntezy wiedzy na temat tej grupy jako przedmiotu badań pedagogicznych (młodzież w centrum pedagogiki) oraz jako podmiotu perspektywnych zmian (młodzież w centrum zmiany społecznej) (Cybał-Michalska 2006; 2013; Cybał-Michalska i in. 2017).

We współczesnym świecie ryzyka, ambiwalencji, płynności, dostępu, sieci, mediów, ale i dużych możliwości dostrzec trzeba trudności w adaptacji i funkcjonowaniu młodych ludzi (Beck 2012; Castells 2010; Thomson 2001; Rifkin 2003; Szkudlarek 1999; Goban-Klas 2009). Przemiany społeczno-cywilizacyjne dodatkowo komplikują sytuację młodzieży, powodując zagubienie, patologie społeczne, nadmierny indywidualizm, zanik więzi wspólnotowych. Wobec tego stanu rzeczy zwrócenie uwagi na pedagogiczne, społeczne, kulturowe i ekonomiczne uwarunkowania formowania się tożsamości młodzieży, w tym ukazanie roli edukacji szkolnej jako tej, która powinna otwierać młodym ludziom horyzonty humanistycznej, zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości, tworzyć sytuacje sprzyjające dokonywaniu autorefleksji, rozwijając zdolności do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji jest ważne z poznawczego punktu widzenia i pożyteczne z punktu widzenia praktyki społecznej.

Założenia teoretyczne i metodologia badań własnych

W opracowaniu tym odwołuję się do jednego z podstawowych paradygmatów współczesnej nauki, rozumianej całościowo – do podejścia systemowego (Bertalanffy 1984). Najpełniej wykorzystywane jest ono w biologii (traktowanie organizmów żywych jako zorganizowanych całości o charakterze dynamicznym nazwane „systemami otwartymi”), ale teoria ta znajduje także zastosowanie w naukach ścisłych i humanistycznych. Próbę zastosowania podejścia systemowego do badań nad strukturą człowieka na gruncie polskiej antropologii filozoficznej podjął przed laty Roman Ingarden. Dla niego człowiek „jest swoistego rodzaju zespołem połączonych systemów – ciała, psychiki i ducha – posiadającym ja osobowe – systemem częściowo izolowanym” (Ingarden 1987, s. 124). Jak pisze E. Wołoszyn (1997) niezależnie od krytycznych uwag Ingardena pod adresem teorii Bertalanffy’ego jest to poważna próba zastosowania podejścia systemowego na gruncie polskiej antropologii filozoficznej.

Podejściem systemowym posługiwał się Florian Znaniecki (1973, t. 1, 2). Choć jego systemowe ujęcie jest dość dalekie od współczesnych teorii systemów, inspiruje nadal do analiz procesu wychowawczego. Autor ten podstawowe układy społeczne traktował jako systemy, wyodrębnione i wewnętrznie spójne układy elementów składowych mających wewnętrzną strukturę i całościowe funkcje. Wyróżnione przez Znanieckiego układy zamknięte są w istocie systemami otwartymi, tzn. „pozostającymi w wielu stosunkach i przepływach treści informacyjnych, energii itd. między nimi a otaczającym środowiskiem” (Szczepański 1973, t. 1, s. X).

Szkoła jest jednym z elementów środowiska wychowawczego, na które według Znanieckiego składa się kilka układów: wczesne środowisko wychowawcze (rodzina, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśników); instytucje wychowawcze; instytucje wychowania pośredniego; inne wpływy (Znaniecki 1973, t. 1). Całościowe podejście do szkoły pozwala wyodrębnić w niej grupy/układy, które mają strukturę wewnętrzną i całościowe funkcje. W perspektywie systemowej szkoła to system otwarty, dynamiczny, układ odosobniony (Znaniecki 1973, t. 1, s. 176–199). Jest ona jednym z elementów środowiska społeczno-wychowawczego, środowiska społeczno-instytucjonalnego, środowiska kulturowego (szerzej na ten temat: Schulz 1993; Rodziewicz 2003; Śliwerski 2008; 2012; Pilch 1999; 2000; 2012; Surzykiewicz, Kulesza 2010; Kwieciński 2012; Mieszalski 2014, s. 57–68, Szczurek-Boruta 2014, s. 285–302). Stanowi środowisko, w którym pomiędzy swoistymi układami, tj. nauczycielami, uczniami, personelem niepedagogicznym oraz rodzicami istnieje możliwość przepływu

informacji, wartości, emocji, środowisko, które tworzy warunki do współpracy międzypokoleniowej. Szkoła zajmuje określone miejsce w społeczeństwie, pełni specyficzną rolę (Szczepański 1989). Przekazuje dzieciom i młodzieży odpowiednie – wyselekcjonowane ze względu na potrzeby rozwojowe i składniki kultury symbolicznej – elementy doświadczenia zbiorowego. Swoistość szkoły w zakresie przedmiotu działalności oraz natury zachodzących w niej procesów określają: szczególna kategoria ludzi, którymi się zajmuje (dorastające pokolenie w określonym przedziale wieku) oraz cel jej działalności, tj. formowanie osobowości młodych ludzi, wszczepianie im pożądaných społecznie wzorów zachowań, wzbogacanie oprogramowania ich zachowania.

W opracowaniu tym odwołuję się do materiału empirycznego uzyskanego w trakcie badań prowadzonych wśród młodzieży mieszkającej w województwie śląskim, w strefie o intensywnym rozwoju gospodarczym, przeprowadzonych w roku szkolnym 2016/2017¹. Zastosowano w nich strategię badań ilościowych (ankieta) i jakościowych (wywiad) (Pilch, Bauman 2001), dokonano pomiaru danej zmiennej (deklarowanych zachowań tożsamościowych) autorskim kwestionariuszem ankiety zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji opartym na teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, koncepcji zadań rozwojowych Roberta Havighursta i Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego, socjologicznych teoriach konfliktu (zob. Szczurek-Boruta 2019, aneks). Badaniami objęto próbę reprezentatywną, 248 osób (112 kobiet i 136 mężczyzn, 185 uczniów technikum oraz 63 uczniów liceum). Próba badana dobrana została metodą celowo-losową. Elementy celowe to: wiek uczniów – 18 lat; typ szkoły – szkoła ponadgimnazjalna o profilu ogólnokształcącym i zawodowym, miejsce zamieszkania – województwo śląskie. W opracowaniu uzyskanych danych empirycznych zastosowane zostały m.in. statystyki opisowe (Ferguson, Takane 2004).

W niniejszych rozważaniach koncentruję się na wybranych aspektach funkcjonowania młodzieży. Zadania rozwojowe i orientacje życiowe odnoszą się do tego samego zakresu działalności człowieka, różnią się stopniem sprecyzowania i uszczegółowienia treści w nim zawartych (zob. Szczurek-Boruta 2007, s. 41–43). Zadania rozwojowe to oczekiwania społeczne, którym jednostka nadaje indywidualną treść (Havighurst 1981), a orientacje to układ celów życiowych i środków ich realizacji będący zasadniczym elementem subiektyw-

¹ W opracowaniu przywołuję cząstkowe wyniki szerszych badań prezentowanych w pracy: A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019. Przywoływane w tym artykule wyniki nie były wcześniej analizowane w perspektywie przyjętej w niniejszym opracowaniu.

nym sposobu życia (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 27). Dostrzegając powiązania zadań rozwojowych z orientacjami życiowymi, na tle wyników badań zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji szkolnej, ukażę stan i uwarunkowania kształtowania się orientacji życiowych młodzieży oraz wskażę powinności edukacji szkolnej w zakresie ich wykształcania i uruchamiania.

Nie jest przypadkiem, że badania empiryczne, których przedmiotem są orientacje sytuują się wyraźnie w kontekście badań grupy młodzieży, można traktować je bowiem jako wskaźnik, a jednocześnie warunek i skutek istnienia sensu życia w świadomości młodego człowieka, jako najlepszy wskaźnik wszelkich zmian. W pedagogice orientacje życiowe uznać można za miernik efektywności działania środowiska wychowawczego (Reykowski i in. 1990; Hejnicka-Bezwińska 1991; Szymański 2000; Cybał-Michalska 2006; 2013; Cudowska 2014).

Istotne dla podjętych poczynąń badawczych jest dociekanie: jakie są orientacje życiowe młodzieży i ich uwarunkowania? Jakie warunki dla wykształcania się orientacji życiowych młodych ludzi tworzy środowisko wychowawcze, w tym szkoła?

Orientacje życiowe młodzieży – wyniki badań

Badania pedagogiczne nad orientacjami życiowymi umieściłam – przyjmując stanowisko Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej – w kontekście stadiów rozwojowych Eriksona. Według Eriksona (1994, 2004) tożsamość dorastającego rozwija się na kilku podstawowych płaszczyznach, są to m.in.: wybór ideałów, wybór drogi życiowej umożliwiających określenie siebie i przystosowanie do wymagań społecznych. Jednostka opiera się przy tym na elementach wyłonionych jako nowe jakości ego w poprzednich kryzysach. Integracja tych elementów odbywa się w okresie moratorium, czyli tzw. zaprogramowanego opóźnienia wpisanego zarówno we wrodzony schemat rozwoju, jak i w status społeczny i zwyczaje kulturowe. Dorastający w okresie moratorium powinien dokonać wyboru ideałów, które są mu bliskie, i odrzucić te, których nie akceptuje. Jest to warunek konieczny do określenia siebie w sensie ideologicznym.

Szkoła ponadgimnazjalna to środowisko wychowawcze wyznaczające model działań pedagogicznych umocowanych w kontekście kulturowym, daje czas niezbędny na przećwiczenie i opanowanie zadań rozwojowych, przedłuża moratorium rozwojowe, przygotowuje do kształcenia ogólnokształcącego i podjęcia studiów i odsuwa w czasie decyzję o podjęciu pracy zawodowej. Dorastające pokolenie korzysta z czasu, który mu dano na pokonanie kryzysu właściwego fazy dorastania (charakterystyka wybranych problemów funkcjo-

nowania młodzieży w pracach: Fatyga 2005; Leppert i in. 2005; Czerepaniak-Walczak 2007; Szafraniec 2012; Brzezińska 2017). Zwleka z realizacją zadań rozwojowych, z osiągnięciem dojrzałej tożsamości (Szczurek-Boruta 2007; 2019). Społeczeństwo sankcjonując formy przedłużonego nauczania szkolnego (poprzez kolejne reformy oświaty) pozwala przeczekać okres niejasności, ale czy daje możliwości rozwoju i lepszego przygotowania do funkcjonowania w nim? Czy nie zapomina o tym, że zbyt wydłużone instytucjonalno-kulturowe moratorium może prowadzić do zakłóceń w kształtowaniu się tożsamości (tożsamość negatywna w ujęciu J. Marcia)?

Wyniki przeprowadzonych badań własnych wskazują na to, że 50% badanej młodzieży jest przekonana o tym, że w szkole stwarzane są sytuacje umożliwiające poszukiwanie własnej ideologii, nauczyciele dają przyzwolenie na wybór ideałów. Edukacja szkolna w jakimś mierze przygotowuje część wychowanków do zbudowania własnej koncepcji siebie, koncepcji życia, do przyjęcia orientacji wartościującej. Większość młodych ludzi (77%) deklaruje otwartość na drugiego człowieka i uczynność względem niego; 63% badanych dewizą swego życia czyni tolerancję, rozumienie innych ludzi, okazywanie im życzliwości. Młodzi ludzie deklarują gotowość do konstruktywnego działania wynikającego z humanistycznych wartości, uznania człowieka, jego rozwoju za najwyższą wartość. Przy czym istotne są także dla nich wartości materialistyczne (pieniądze, samochód, dom) (75%), rywalizacja i konkurencja (66,4%) i perfekcjonizm (60,4%). Przywołane wyniki mówią o skutkach wychowania, które sytuowane są w indywidualnych systemach wartości wychowanków, orientacji wartościującej, szerzej tożsamości. Przyszłość pokaże, a życie codzienne zweryfikuje na ile deklaracje młodzieży przełożą się na konkretne zachowania i działania społeczne.

Wybór drogi życiowej w kontekście oczekiwań społecznych i indywidualnych wartości kojarzyć można z osobistymi standardami, orientacjami, planami życiowymi. W decyzjach życiowo doniosłych, podobnie jak w innych decyzjach, istotne jest całościowe rozpoznanie sytuacji i ujęcie jej jako „decyzyjnej”. W psychologii pojęcie orientacji występuje w kontekście analizy ludzkiego działania, jako osiowy składnik mentalności zawierający ukryte założenia normatywne (Reykowski i in. 1990, s. 16). Na gruncie pedagogiki orientacja życiowa to „wskaźnik stanu świadomości młodego pokolenia, który dostarcza przesłanek do prognozowania tendencji w preferencjach i wyborach dokonywanych przez młodzież w różnych zakresach ich aktualnej i przyszłej działalności” (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 5), determinuje treść planu życiowego jako genetycznie wcześniejszy jego komponent (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 34). Wyobrażenia o przyszłym życiu, plany zawodowe i cele posiadają war-

tość prognostyczną dla jednostki i całego społeczeństwa. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że blisko połowa badanych po ukończeniu szkoły zamierza podjąć studia. Są to głównie uczniowie szkół ponadgimnazjalnych o profilu ogólnokształcącym. Pracę i studia łączyć zamierza 41% badanych, głównie uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym.

Sytuacja na rynku pracy w środowisku życia badanej młodzieży jest dobra. Według danych GUS z roku 2016 „województwo śląskie w porównaniu z innymi województwami charakteryzuje się: jedną z najniższych wartości stopy bezrobocia, najwyższą ilością ofert pracy, najniższą liczbą zarejestrowanych bezrobotnych przypadających na 1 ofertę pracy” (Bezrobocie 2016). Dostrzegają ten fakt młodzi ludzie, oceniając pozytywnie możliwości znalezienia pracy w regionie. Mimo to odkładają w czasie decyzję o podjęciu pracy zawodowej i przedłużają moratorium rozwojowe. Plany zawodowe młodzieży cechuje konsekwencja i ugruntowanie. Dla blisko 60% badanych wybór szkoły ponadgimnazjalnej wiązał się z planami na przyszłość, był świadomy i przemyślany. Aktywność młodzieży skoncentrowana na nauce szkolnej i wysoka samoocena są istotnymi wyznacznikami realizacji planów życiowych. W tej sytuacji środowiskom wychowawczym pozostaje nie przeszkadzać młodym ludziom w realizacji określonych już planów, a pomóc pozostałej, sporej grupie w podjęciu decyzji o wyborze dalszej drogi życiowej.

Przebieg dotychczasowej socjalizacji, poczucie tożsamości ukształtowanej w okresie dzieciństwa, mają decydujące znaczenie dla jakości życia młodego człowieka w okresie dorastania (zob.: Meeus, Wied 2007, s. 131–147; Ponterotto, Park-Taylor 2007, s. 282–294)². Wyznacznikami dobrostanu są z jednej strony – treści i wartości zaczerpnięte z kręgu kulturowego, w którym żyje młodzież (w górnośląskiej kulturze rodzina, miejsce życia, praca, wartości materialne, otwartość i tolerancja od wieków były i są cenione), z drugiej zaś – treści i wartości nowe, przefiltrowane i przyswojone z kultury wysokiej, popularnej i mediów.

Młodzi ludzie deklarują, iż wiedzę o sobie i o świecie, wartości, wzory zachowań czerpią głównie z rodziny (74%), mediów 55%, grupy rówieśników 53%, najmniejsze znaczenie przypisują nauczycielom (30%). Należy przypuszczać, że w wyniku rozwiązania pierwszego kryzysu rozwojowego ukształtowała się u badanych potrzeba zaufania do siebie i do innych, stąd młodzi poszukują ludzi i idei, którym mogą wierzyć i jednocześnie wobec których chcieliby

² Badania prowadzone w latach 1976–2007 wskazują, że największe znaczenie w formowaniu tożsamości dorastających mają zasoby, z jakimi dziecko wkracza w ten okres (Meeus, Wied 2007, s. 131–147, Ponterotto, Park-Taylor 2007, s. 282–294).

być godni zaufania. Jakość oferty identyfikacyjnej, z jaką styka się i którą ma do dyspozycji młody człowiek, decyduje o kształcie formującej się tożsamości. Obiektami identyfikacji, osobami, które sobą i swym zachowaniem wzbudzają szacunek młodzieży i stanowią wzory do naśladowania i modelowania są kolejno: rodzice (64%); idol muzyczny, bohater literacki, sportowiec, blogger (40%); kolega (26%); nauczyciel (21%).

Rodzina daje młodym ludziom zabezpieczenie ekonomiczne i poczucie bezpieczeństwa w sytuacji niepewności. Stanowi punkt odniesienia dla formującej się tożsamości. Rodzice dostarczają wzorów do naśladowania, są obiektem identyfikacji dla większości badanych. Rodzina niezmiennie pozostaje ważnym środowiskiem rozwoju i socjalizacji człowieka. Jednostka kształtuje w niej „w sposób naturalny i niczym nieskrępowany swoje człowieczeństwo, ucząc się jednocześnie prawidłowego funkcjonowania w otaczającym świecie” (Kazubowska 2010, s. 137). Z przeprowadzonych dotychczas badań naukowych dotyczących funkcjonowania rodziny na Górnym Śląsku wynika, że zajmuje ona szczególne miejsce w życiu mieszkańców tego regionu. Dostarcza wzorów życia rodzinnego, towarzyskiego i sąsiedzkiego. Jest źródłem tradycji i środowiskiem, w którym zachodzi transmisja wartości. Była i jest czynnikiem kształtowania się tożsamości w dzieciństwie i młodości. W wielu przypadkach jest miejscem kształtowania się pozytywnych relacji międzypokoleniowych (Błaszczak-Waławik i in. 1990; Bazielić 1995; Lipok-Bierwiazek 1994; Bukowska-Floreńska 2007; Świątkiewicz 1992; 2010; Szczepański 1999; Szczurek-Boruta 2003, s. 73–84; Janeczek, Szczepański 2006). Rodzina kształtowała i rozwijała u dziecka nie tylko poczucie tożsamości dziedziczonej, które narasta wraz z interioryzacją zachowań, postaw społecznych i wartości, ale przede wszystkim wprowadzała je w proces nabywania tożsamości osobowej, społecznej drogą twórczej akceptacji siebie i wymagającej od jednostki dojrzałości wyboru i poczucia własnej adekwatności.

Znacząca na tle wyników badań własnych okazuje się rola szeroko pojętej kultury upowszechnianej przez media. Kultura jest kreatorem i wyznacznikiem mody: wygląd zewnętrzny, styl bycia, gusta, sposoby spędzania wolnego czasu, dostarcza oferty identyfikacyjnej. Współczesna młodzież zanurzona jest w kulturze popularnej, której nośnikami są media (telewizja, Internet, muzyka, pisma młodzieżowe). Przekazują one w sposób jawny bądź ukryty wartości i nadają im miejsce w prywatnej hierarchii wartości młodzieży. Zgodzić można się ze Zbyszko Melosikiem, który uważa, że kulturę popularną można potraktować jako pas transmisyjny wartości, który zastępuje w tym względzie szkołę (2013, s. 36). Autor ten pisze, „młodzież uczęszczająca do współczesnych szkół, niezależnie od swojego pochodzenia klasowego i wykształcenia

rodziców, zwykle nie ceni wysokich praktyk kulturowych (muzeum, opery czy poezji). To właśnie kultura popularna stanowi dla niej źródło zarówno konstruowania tożsamości, jak i wytwarzania „znaczących znaczeń. [...] stanowi ona potężny czynnik kształtowania relacji wewnątrzgrupowych [...] odpowiednie i kompetentne uczestnictwo w preferowanych przez grupę praktykach popkulturowych decyduje w dużej mierze o miejscu jednostki w strukturze grupy, o jej akceptacji przez grupę lub marginalizacji. Tak więc kultura popularna stanowi – przynajmniej na poziomie mikro – potężny czynnik stratyfikacji. Związane jest to z przyjmowaniem przez jednostkę preferowanego przez grupę popkulturowego stylu życia, szczególnie w takich sferach jak muzyka, moda, sport i spędzanie czasu wolnego czy wirtualna aktywność w Internecie” (Melosik 2013, s. 34).

Integralna i ceniona przez młodzież część kapitału kulturowego związana jest z kulturą popularną lub wszystkożernością. Kategoria *omnivores*, wszystkożernych, obok jednożerców (*univores*), których styl i smak są jednorodne i zamknięte, koncentrują się na kulturze popularnej, ignorując wysoką, obecną w koncepcji Richarda A. Petersona, Roberta M. Kerna podejmującej próbę wyjaśnienia relacji między położeniem klasowym a uczestnictwem w kulturze (Melosik 2013, s. 38). Preferowanymi przez wszystkożerców praktykami kulturowymi jest wewnętrznie zróżnicowany styl życia, ruchliwość, otwartość. Młodzież jest kosmopolityczna, uczestniczy w praktykach związanych z kulturą wysoką i włącza do swojego życia komponenty kultury popularnej.

Badana młodzież to przedstawiciele generacji Z (Generacja Z 2015). Urodzili się w świecie już zdominowanym przez technologię, nie potrafią żyć bez Internetu „granica między światem wirtualnym i realnym zaciera się, równie wysoko cenią bliskie grono przyjaciół, jak i znajomych z mediów społecznościowych” (Generations X, Y, Z 2019). Liczne międzynarodowe badania (Aichner, Jacob 2015, s. 257–275) wskazują na uzależnienie młodzieży od mediów społecznościowych, np. Facebooka (dorastający w Polsce stanowią prawie 2/3 użytkowników Facebooka [Sadowski 2018]); różnych odmian blogów, mikroblogów, forów dyskusyjnych, czy portali umożliwiających publikowanie i udostępnianie tekstów, zdjęć, video, gier społecznościowych). Badacze odnotowują negatywne konsekwencje uzależnienia od smartfonów, iPhone'ów (niski poziom umiejętności społecznych, słabe związki z innymi ludźmi, zmniejszony poziom empatii i zrozumienia partnera rozmowy) (Carr 2017). Człowiek do efektywnego działania potrzebuje drugiego człowieka. Młodzi ludzie jako użytkownicy sieci, wirtualnych społeczności stają się więźniami przestrzeni wirtualnej i coraz gorzej radzą sobie w relacjach bezpośrednich. Ta sytuacja rodzi poważne zagrożenia dla ich funkcjonowania (samotność, kryzys psychicz-

ny, depresja, samobójstwa) i stanowi wyzwanie dla psychologów, terapeutów, pedagogów. Budowanie relacji międzyludzkich nie było nigdy ważnym zadaniem szkoły, wręcz obszarem pomijanym pozostawianym i pozostającym do zagospodarowania przez młodzież (Szczurek-Boruta 2007). Pora zatem podjąć to zadanie.

Wzorce i doświadczenia związane z uczestnictwem w grupie, kontakty bezpośrednie, długotrwałe, więzi, lojalność względem osób, grup dają podstawy rozwoju i osiągania tożsamości społecznej. Grupa rówieśnicza to ważne środowisko rozwojowe. Role podejmowane przez dorastającego w grupie, normy i reguły w niej panujące, wartości, styl życia podzielany z rówieśnikami warunkują proces kształtowania się tożsamości.

W gronie osób znaczących dla młodych ludzi obok rodziców, znanych młodzieży przedstawicieli kultury popularnej, kolegów, znaleźli się nauczyciele. Rola nauczycieli jest trudna i skomplikowana – dostarczają młodym ludziom wiedzy, ale i potrzebnego w tym okresie nacisku, dzięki nim możliwa jest przynajmniej na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej dalsza kariera edukacyjna młodzieży. W okresie dorastania dochodzi do wzrostu konfliktów z nauczycielami, ich źródłem jest domaganie się przez młodych ludzi określonych przywilejów, zwolnienie z przestrzegania obowiązujących dotąd reguł, niezgoda wobec panującego porządku. Dla poszukujących wzorów, autorytetów młodych źródłem inspiracji i modelami są nauczyciele, ale jak pokazują wyniki przywołanych badań rola ta jest niewielka w stosunku do znaczenia przypisywanego przez młodzież rodzicom, kolegom, postaciom świata mediów, kultury. Nie będę tej kwestii omawiać, bo wymaga ona pogłębionych badań.

Uwagi końcowe

Młodzież to grupa poszukująca miejsca w strukturze społecznej, identyfikacji. W sytuacji braku jasnych odpowiedzi na postawione pytania egzystencjalne, w kulturze sprzeczności, konieczności nieustannej adaptacji (Melosik 2013), prymatu indywidualizmu nad kolektywizmem (Cybał-Michalska 2006; 2013), braku zaangażowania będącego skutkiem erozji kapitału społecznego (Marzec-Holka 2016, s. 226–240) rozwiązanie naturalnych zadań rozwojowych przez tę grupę związane jest jak nigdy dotąd z wieloma utrudnieniami.

Nakreślone w tym tekście zjawiska, a tym bardziej ich interpretacje, należy odczytywać jako wstępne i głównie hipotetyczne odpowiedzi na zawarty w tytule tego szkicu problem.

Zadanie wychowania polega na stawianiu zadań perspektywicznych, osobistych, ale i pozaosobistych, zorientowanych na przyszłość, na tworze-

niu sytuacji dokonywania autorefleksji, rozwijających zdolność do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji. Wyniki edukacji ujmowane w kategoriach wyboru ideologii, wyboru orientacji życiowej wyłaniają się z całej mozaiki wpływów zamierzonych (wychowawczych) i niezamierzonych (środowiskowych). Jeśli dodamy do tych wpływów aktywność własną podmiotu (samorozwój), zanurzenie w kulturze oraz cały splot warunków historyczno-geograficzno-społeczno-ekonomicznych to zarówno ostateczny rezultat wpływów, jak i one same stają się czymś nieuchwytnym, niemierzalnym, co nie oznacza, że niemożliwym do poznania, opisanie i wartościowania.

Aktualne i użyteczne w dyskusjach nad młodzieżą i współczesną szkołą okazują się idee Znanieckiego dotyczące układu zamkniętego. Autor ten o odosobnieniu społecznym mówił w specjalnym znaczeniu. „Odosobnienie społeczne polega na braku porozumienia i oddziaływania wzajemnego w pewnym zakresie i przeciwstawiania się intencjonalnej wspólności doświadczeń i czynności” (Znaniecki 1973, t. 1, s. 40). Brak porozumienia i wzajemnego oddziaływania, wspólnotowości doświadczeń i czynności między układami nie sprzyja wychowaniu, bo jak pisał Znaniecki „wychowawca kształtuje nie izolowaną osobowość, lecz swoiste układy społeczne” (Szczepański 1973, t. 1, s. XI). Jestem głęboko przekonana o tym, że istota wychowania leży we wzajemnych stosunkach zachodzących między różnymi układami (nie tylko między grupą młodzieży i szkołą), przepływach wartości, emocji, informacji, energii, tylko wtedy ujawnia się właściwy mechanizm procesu wychowania.

Współczesna szkoła zachowała charakter układu częściowo odosobnionego, odrębność tę wzmacnia i podtrzymuje się. Wobec takiego stanu rzeczy powstaje pytanie: czy warto nadal zachowywać szkołę w znaczeniu dotychczasowym – grupy odosobnionej, skoro młody człowiek poddany jest coraz silniejszym oddziaływaniom innych układów? Czy nie należy w programach szkolnych – w programach działań pedagogicznych – zawrzeć, przewidzieć te wpływy, badać ich skutki, organizować działania najkorzystniejsze dla realizacji zadań wychowawczych? Szkoła pozostaje przecież w wyraźnej relacji z innymi układami biorącymi udział w tworzeniu warunków do podnoszenia poziomu satysfakcji życiowej młodzieży. Dostarcza impulsów skłaniających młodego człowieka do podejmowania aktywności oraz wcielania się w role społeczne. Zdobywane w niej wykształcenie jest elementem kapitału kulturowego człowieka na całe życie.

Obraz wizji i idei wyznaczających kierunki rozwoju szkoły wciąż się zmienia i będzie ulegał zmianom. Stałym elementem tego obrazu jest młodzież oraz pragnienia związane z edukacją humanistyczną, sprzyjającą jej rozwojowi i samorealizacji, z edukacją obywatelską, kształtującą zdolność do dzia-

łania na rzecz innych ludzi, wspólnoty, społeczeństwa. Szkoła realizując swoje zadania, nie może pozostać osamotniona w swej działalności. Jej sukcesy wychowawcze związane są i zależą w dużym stopniu od znajomości oddziaływania na młode pokolenie i innych elementów środowiska wychowawczego oraz od zdolności i umiejętności pozyskania tych grup, układów jako współpartnérów w procesie wychowania.

Literatura

- Aichner T., Jacob F., 2015, *Measuring the Degree of Corporate Social Media Use*, „International Journal of Market Research”, 57(2).
- Bazielich B. (red.), 1995, *Śląsk – etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*, Wydawnictwo UW, Wrocław.
- Beck U., 2012, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, tłum. B. Baran, WN Scholar, Warszawa.
- Bertalanffy L., 1984, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój zastosowania*, przekład E. Woydyłło-Woźniak, PWN, Warszawa.
- Błaszczak-Wacławik M., Błasiak W., Nawrocki T., 1990, *Górny Śląsk szczególny przypadek kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Jan Szumacher, Warszawa.
- Brzezińska A., 2017, *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, WN WNS UAM w Poznaniu, Poznań.
- Bukowska-Floreńska I., 2007, *Rodzina na Górnym Śląsku*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Castells M., 2010, *Społeczeństwo sieci*, WN PWN, Warszawa.
- Cudowska A., 2014, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok.
- Cybal-Michalska A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, WN UAM, Poznań.
- Cybal-Michalska A., 2013, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Cybal-Michalska A., Orłowska M., Walancik M. (red.), 2017, *Młodzież między partycypacją a (samo)wykluczeniem*, WN WSB w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Czerepaniak-Walczak M., 2007, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwości odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk.
- Erikson E.H., 1994, *Identity and the Life Cycle*, W.W. Norton & Company, New York–London.
- Erikson E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Fatyga B., 2005, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Ferguson G.A., Takane Y., 2004, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa.
- Goban-Klas T., 2009, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji. Internetu*, WN PWN, Warszawa.
- Górniewicz J. (red.), 1999, *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, WSP, Olsztyn.

- Griese H.M., 1996, *Socjologiczne teorie młodzieży*, tłum. J. Dąbrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Havighurst R.J., 1981, *Developmental Tasks and Education*, Longman, New York–London.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1991, *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Ingarden R., 1987, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Janeczek J., Szczepański M.S. (red.), 2006, *Dynamika śląskiej tożsamości*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Kazubowska U., 2010, *Specyfika oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych rodziny a proces integracji pokoleniowej – analiza problemu i próba oceny*, [w:] *Młodość i starość: integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, ZAPOL, Szczecin.
- Kwieciński Z., 2012, *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Leppert R., 2003, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość: studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), 2005, *Młodzież wobec (nie)gościńskiej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Lipok-Bierwiałczonok M., 1994, *Więzi kulturowe pogranicza polsko-czeskiego (Śląsk Cieszyński, Śląsk Opawski, Raciborskie)*, Fundacja Przestrzeni Górnego Śląska, Katowice.
- Mannheim K., 2011, *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] K. Szafraniec, *Młodzież jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011*, t. 2, tłum U. Maciejewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Marzec-Holka K., 2016, *Partycypacja społeczna na poziomie edukacji – perspektywa kapitału społecznego*, [w:] A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, WN UAM, Poznań.
- Melosik Z., 2005, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie) gościńskiej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Melosik Z., 2013, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Meeus W., de Wied M., 2007, *Relationships with parents and identity in adolescences: A review of 25 years of research*, [w:] *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods*, red. M. Watzlawik, A. Born, University Press of America, Lanham.
- Mieszalski S., 2014, *Środowisko kulturowe w edukacji wielokulturowej i w rozwoju jednostki*, [w:] *Wielokulturowość i edukacja*, red. T. Lewowicki, W. Ogieniuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, Uniwersytet im. Borysa Griczenki, Warszawa–Cieszyn–Kijów.
- Pilch T., 2012, *Potęga optymizmu i bezdroża pesymizmu. Refleksje pedagoga społecznego*, [w:] *Pedagogiczne refleksje. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesor Józefie Brągiel*, red. B. Górnicka, A. Kurcz, Wydawnictwa Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Pilch T. (red.), 1999, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T. (red.), 2000, *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T. (red.), 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Ponterotto J.G., Park-Taylor J., 2007, *Racial and ethnic identity theory, measurement, and research in counseling psychology: Present status and future directions*, „Journal of Counseling Psychology”, 54(3).

- Reykowski J., Skarżyńska K., Ziółkowski M., (red.), 1990, *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań.
- Rifkin J., 2003, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Rodziewicz J., 2003, *Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Schulz R., 1993, *Szkoła jako organizacja*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), 2010, *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szafranec K., 2012, *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szczepański J., 1989, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa.
- Szczepański J., 1973, *Przedmowa*, [w:] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Szczepański M.S., 1999, *Region pogranicza kulturowego w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Studia etnologiczne i antropologiczne*, t. 2: *Kultury regionalne i pogranicza kulturowe a świadomość etniczna*, red. I. Bukowska-Floreńska, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Szczurek-Boruta A., 2003, *Partnerzy międzypokoleniowej transmisji dziedzictwa kulturowego*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Wydawnictwo „TRANS HUMANA”, Białystok.
- Szczurek-Boruta A., 2007, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Szczurek-Boruta A., 2014, *Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży*, [w:] *Wielokulturowość i edukacja*, red. T. Lewowicki, W. Ogieniuk, E. Ogródko-Mazur, S. Sysojewa, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, Uniwersytet im. Borysa Griczenki, Warszawa–Cieszyn–Kijów.
- Szczurek-Boruta A., 2019, *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szkudlarek T., 1999, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szymański M.J., 2000, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa.
- Śliwerski B., 2008, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B., 2012, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Świątkiewicz W. (red.), 1992, *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Świątkiewicz W. (red.), 2010, *Górnośląskie Studia Socjologiczne*, t. 1, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Thomson J.B., 2001, *Media i nowoczesność*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Tomaszewska H., 2012, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wołoszyn E., 1997, *Koncepcja systemu otwartego Ludwiga von Bertalanffy’ego*, „Filozofia Nauki”, nr 1(17).
- Znaniecki F., 1973, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Znaniecki F., 1973, *Socjologia wychowania*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, PWN, Warszawa.

Źródła internetowe

- Bezrobocie w województwie śląskim w 2016 r.*, <https://katowice.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/praca-wynagrodzenie/bezrobocie-w-wojewodztwie-slaskim-w-2016-r-,3,6.html> (data pobrania: 21.03.2018).
- Carr N., 2017, *How Smartphones Hijack Our Minds. Research suggests that as the brain grows dependent on phone technology, the intellect weakens.* <https://www.wsj.com/articles/how-smartphones-hijack-our-minds-1507307811> (data pobrania: 17.04.2019).
- Generacja Z – pokolenie, które zmieni nasz świat*, <http://hatalska.com/2015/01/22/generacja-z-pokolenie-ktore-zmieni-nasz-swiat/> (data pobrania: 17.04.2019).
- Generations X Y Z and the Others*, <http://socialmarketing.org/archives/generations-xy-z-and-the-others/> (data pobrania: 21.03.2019).
- Sadowski R., 2018, *Raport Newspoint: Pokolenia w Polsce i potrzeba monitorowania ich rosnącej aktywności*, <https://blog.newspoint.pl/index.php/2018/03/21/raport-newspoint-pokolenia-w-polsce-i-potrzeba-monitorowania-ich-rosnacej-aktywnosci/#8230> (data pobrania: 21.03.2018).